

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: analisando aspectos da realidade docente

Marcos Schorr¹

Adriana Magedanz²

Resumo: Ser professor é uma responsabilidade muito grande perante a entidade escolar, a sociedade e os alunos. Exige preparação e atualização constante do docente para que possa corresponder às necessidades e os objetivos das partes interessadas. Porém, o docente que aceita o desafio pedagógico, nem sempre possui formação específica para estar em sala de aula, principalmente no ensino técnico, onde a experiência profissional assume grande relevância na hora de disseminar conhecimentos específicos. Este artigo, fruto de um trabalho de conclusão de curso a nível de especialização em Docência na Educação Profissional, apresenta os resultados de uma pesquisa realizada junto aos professores do Centro de Educação Profissional da Univates, localizado em Lajeado-RS, no primeiro semestre de 2017. O objetivo principal deste estudo é, a partir das informações coletadas e confrontadas com referenciais teóricos sobre o tema “ser professor”, efetuar uma análise quantitativa sobre aspectos pertinentes à carreira docente, especialmente no que tange aos “professores de primeira ensinagem”. Por fim, almeja-se fazer deste um texto de apoio aos diversos profissionais que, de repente, percebem-se na docência.

Palavras chave: Docência. Educação Profissional. Experiência pedagógica.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: onde tudo começou

Ser professor não é fácil e representa um grande desafio, causando um frio na barriga mesmo para os mais experientes. O professor, para ensinar, precisa primeiramente muito aprender, mas isto, por si só, não representa sucesso no seu desafio de gerar e disseminar conhecimento. Como se isso não bastasse, apesar do professor ministrar a mesma disciplina e com os mesmos conteúdos diversas vezes, o resultado de suas ações, partilhas e ensinamentos nunca é o mesmo, pois do outro lado deste processo de ensinagem existem outros seres, chamados “alunos”. Cada um destes alunos possui uma história de vida, uma bagagem

1 Engenheiro de Produção. Acadêmico do Curso de Pós-graduação em Docência na Educação Profissional. Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Engenheiro e Professor. rmsschor@universo.univates.br

2 Orientadora. Licenciada em Ciências e Matemática. Especialista em Ensino de Matemática. Mestre em Ensino de Ciências Exatas. Doutoranda em Ensino. Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professora. magedanza@univates.br

intelectual e emocional distinta, resultando em desfechos diferentes a cada versão de aula ministrada, deixando um certo clima de incerteza no ar.

Se não é fácil para os docentes veteranos, o que dizer dos professores de primeira viagem? Estes nunca estiveram à frente de uma turma e, além de terem de enfrentar um batalhão de alunos “ferozes”, precisam administrar o medo, a incerteza e ainda dominar o assunto a ser abordado. Passam horas e horas, para não dizer dias e dias, preparando o material de aula, que acaba sendo passado para a turma num piscar de olhos. A inexperiência docente resulta em uma relação inversamente proporcional, ou seja, muito tempo de preparação pedagógica para aproveitamento em curtos períodos de aula. Sem contar que muitos iniciantes no magistério acabam “tateando no escuro”, pois como não têm experiência, ficam sem saber se estão indo na direção certa.

Diante do exposto, o grande motivador deste trabalho está exatamente no profissional que, contrariando Freire (1991, p. 58) de forma irônica, “numa certa terça-feira às quatro horas da tarde” começa a ser educador. O próprio autor desta escrita, que é um engenheiro de produção prestes a assumir-se professor de um curso técnico³, carrega consigo várias dúvidas e incertezas. Estas vêm servindo de inspiração nesta pesquisa, no intuito de conseguir, por meio de fundamentação teórica atrelada a análise de respostas do questionário utilizado para a produção de dados, informações que ajudem os professores de “primeira viagem” a iniciar esta jornada de maneira mais suave e tranquila, tornando menos tenso um momento que deveria ser mágico.

Existe muita literatura sobre a docência, o ser professor, as técnicas, estratégias e metodologias abordadas em sala de aula, etc. Mas, percebe-se que muito menos se escreveu sobre as dificuldades simples de cada educador iniciante. Esta foi uma das primeiras dificuldades no avanço desta escrita, a fundamentação teórica. Este problema inicial foi contornado com a ampliação da proposta e a adesão de um instrumento de coleta de dados em forma de questionário. Desta forma, parte empírica e conceitual se complementaram.

Na sequência, serão apresentados alguns aportes teóricos relacionados à docência, num viés reflexivo acerca do fazer pedagógico. Posteriormente, buscar-se-á apresentar a parte empírica, trazendo as contribuições das respostas do formulário de pesquisa que norteou a prática, para, finalmente, vislumbrar possibilidades de auxílio a estes, que podem ser intitulados, “professores de primeira ensinagem”.

³ Provavelmente na publicação desta escrita, o autor já terá experimentado o “sabor” de ser professor.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO: algumas reflexões pedagógicas

Segundo Karnal (2012, texto digital), o professor estuda durante anos, prepara a aula, lê e debate sobre autores que escreveram acerca do tema... Mas nada disto pode substituir a experiência no primeiro dia de aula, quando “encara” uma turma pela primeira vez. Neste momento, são muitos olhares para o mestre e surgem dúvidas triviais, que não são abordadas pelos grandes pensadores, como: Coloco “p” ou “ponto” para presença na chamada? É permitido rasurar o diário de classe? Posso autorizar o aluno a ir ao banheiro durante uma aula?

Esta imersão em realidade já se inicia na sala dos professores, onde algumas recomendações ou observações parecem deixar as coisas ainda mais complexas. Karnal (2012, texto digital) salienta que, neste momento, deve-se ouvir a todos os parceiros de profissão, porém sem se esquecer de que: a fala do colega diz respeito à experiência dele e não à sua. Portanto, o aluno problema pode ser apenas dele e a turma dita “fácil” talvez não flua com você. Bons conselhos podem ser úteis, mas cada professor constrói o seu caminho.

Seguindo no mesmo referencial, Karnal (2012, texto digital) aponta também que uma das dúvidas que o professor sempre tem ao entrar pela primeira vez em uma nova turma é se deve ser simpático ou seco, se deve sorrir ou mostrar cara autoritária e séria. Para entender melhor, o autor supracitado aprecia a metáfora do salva-vidas: caso este se aproxime demais do afogado e o abraçar fraternalmente, ambos afundam; se ficar muito distante, a vítima se afoga sem ajuda. É inútil fingir uma dureza que você não tem ou que não quer ter, e é perigoso usar muita intimidade. O ato de lecionar é um momento profissional, e o professor não é amigo dos alunos.

Não é fácil começar, é como aprender a andar de bicicleta, há um momento em que tiram as rodinhas auxiliares ou a pessoa que estava nos apoiando desaparece e então estamos sozinhos... Neste dia, a aula inicia e os alunos sentem sua insegurança, mas não pode haver desânimo, basta distanciar-se um pouco e deixar diminuir a importância da situação, não é aquela aula que decidirá o futuro do universo. Normalmente é como a injeção, onde a espera pela picada da agulha costuma causar mais angústia que a picada em si (KARNAL, 2012, texto digital).

E neste contexto, corroborando Karnal (2012, texto digital), uma boa aula é o cruzamento de quatro linhas de força: o professor, o conteúdo, o ambiente externo e o aluno. Na sequência, optou-se em tecer um breve comentário sobre cada um destes componentes.

O professor: há dias bons e dias ruins, por isso é preciso ter sempre presente que, sim, o docente varia muito, mas os discentes mais ainda. Antes de começar a aula o professor deve

pensar: Como estou hoje? Estou bem? Se tiver algum problema, o ideal seria resolvê-lo depois da aula. É sábio ter consciência do seu estado de ânimo para ser, no mínimo, justo com seus pares, seu grupo, no caso do professor, ser imparcial com os alunos e, no máximo, eficiente como profissional (KARNAL, 2012, texto digital).

O conteúdo: planejar a quantidade de conteúdo que permita uma aula produtiva é o ideal, conteúdo demais ou de menos atrapalha o ritmo dos alunos. É imprescindível evitar começar lento e correr quando o tempo se esgota (KARNAL, 2012, texto digital).

O ambiente externo: a sala de aula funciona como um cenário em uma peça, portanto, sugere-se sempre verificar se está adequada. Organizar a sala, não com características de uma aula já dada, com o quadro cheio de lição anterior. Em muitas circunstâncias será necessário explicar aos alunos a importância de organizar o ambiente e, sempre que possível, com exemplos simples, como ajuntar o papel do chão. Baixar a voz em meio ao caos ou passar a sensação de que tanto faz se a turma está ou não escutando o docente, são condutas que, inicialmente, não contribuirão para a construção de um ambiente favorável ao aprendizado (KARNAL, 2012, texto digital).

O aluno: este é a linha de força mais independente e, ao mesmo tempo, é o objeto da existência profissional do professor. O comportamento do estudante pode ser um problema, mas o aluno não, e é preciso separar essas coisas. A forma mais importante de avaliação do professor é o olhar dos alunos, pois neles pode-se ver se estão entendendo, se tem interesse, se estão ouvindo, se o professor fala demais... Ao invés de falar e agir excessivamente, acredita-se que o professor deve ver e ouvir mais dentro da sala de aula (KARNAL, 2012, texto digital).

Para Nóvoa (1992), o desenvolvimento pessoal e a formação do professor devem estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que os tornem autônomos e que facilitem sua autoformação participativa. Estar em desenvolvimento implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, visando a construção de uma característica ímpar, que é também uma identidade profissional. “O professor é uma pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992). Por isso, é necessário reencontrar espaços de interação entre as dimensões profissional e pessoal, que possibilitem que os docentes se apropriem de seus processos de formação e também que lhes dêem um sentido nas suas histórias de vida.

O mesmo autor complementa que o percurso pedagógico se dará por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e a reconstrução permanente de valores intra e interpessoais. A formação de conhecimento compartilhado dos professores é o único processo

que pode conduzir a uma transformação de verdadeira perspectiva e a uma produção autoidata de saberes (NÓVOA, 1992).

Dito isso, fica evidenciado que a reflexão não é apenas uma operação psicológica individual, passível de ser estudada a partir de esquemas formais, independentes de conteúdo, contextos e interações. Ela implica na imersão consciente do homem no mundo, da sua experiência, carregada de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão não é um conhecimento puro, mas contaminado pelas contingências que rodeiam a experiência vital (NÓVOA, 1992).

Nóvoa (2007) também complementa que cada docente possui sua própria identidade pedagógica, espelhada na sua maneira de “ser professor”, por meio da adesão, da ação e da autoconsciência. Adesão, pois ser professor implica aderir aos princípios e valores, adotar projetos, investir positivamente nas potencialidades das crianças e jovens. Ação está diretamente relacionada à escolha das melhores maneiras de agir profissional e pessoalmente, buscando acertos e evitando repetir insucessos. Autoconsciência, efeito da anterior, fica evidenciada ao refletir sobre suas próprias ações. Assim, a maneira como cada ser atua perante um grupo de alunos, ou seja, como cada um leciona em sala de aula, depende do que é como pessoa, pois é impossível separar o “eu profissional” do “eu pessoal”.

Já o contato inicial do professor com a sala de aula é um estado de sobrevivência (choque real, ideal, intimidade, materiais didáticos, etc) e de descoberta (entusiasmo, experimentação, exaltação, etc). Normalmente os dois aspectos são vividos simultaneamente e o segundo sobrepõe as impressões do primeiro (NÓVOA, 2007).

Conforme Tardif (2012), estamos numa fase de transição que “afeta profundamente a missão da escola e do trabalho docente”. Para ele, a sociedade atual se desenvolve a partir de sete dimensões, são elas:

- 1- Flexibilidade ocupacional e a complexidade tecnológica, ou seja, maior rapidez de adaptação e produtividade, porém com menor ocupação, principalmente dos jovens;
- 2- Globalização das economias e das comunicações, gerando insegurança e dúvidas sobre as identidades nacionais;
- 3- Incerteza moral e científica, reduzindo a confiança nos saberes e na *expertise*;
- 4- Fluidez organizacional;
- 5- Ansiedade pessoal e busca de autenticidade em um mundo sem raízes morais e profundas;
- 6- Refinamento e complexidade tecnológica, que criam um mundo de imagens instantâneas e de aparências artificiais;

7- Compressão do tempo e do espaço, que podem significar mais flexibilidade e melhor comunicação, mas podem provocar sobrecarga de inovação e mudanças, superficialidade e perda de sentido e direção.

Para Tardif (2012), o sistema escolar, elaborado em outra época temporal, está ultrapassado na contemporaneidade. As mudanças interferem na missão dos professores, afetando os fundamentos de sua formação e de sua competência profissional, bem como seu “saber ensinar”. A escola não tem mais o monopólio de informações, existindo muitas formas de aprender (informática, televisão, viagens, intercâmbios, etc). Além disso, outra dificuldade está no tempo de atenção e motivação dos discentes, atualmente muito limitado, exigindo esforço e criatividade extra dos docentes. Os jovens aprendizes mudaram, pois estão muito mais instruídos do que antes.

Na realidade do mundo de hoje, os professores não podem ser meros transmissores de conhecimentos, inalteráveis ou invariáveis e de uma cultura “imortal”. A multiplicação de inovações e técnicas, a velocidade cada vez maior com que são colocados em movimento e desaparecem objetos e saberes, certezas e ideias, faz com que os docentes se sintam ultrapassados. Tradicionalmente, o professor era o detentor do saber, agora é o mediador entre os alunos e o conhecimento. Talvez a principal função do professor não seja mais formar indivíduos com a velha imagem orgânica da cultura geral, mas em equipá-los, prevendo a impiedosa concorrência do mercado de trabalho em uma sociedade orientada para o funcional e o útil (AZEVEDO, 2015).

O exercício de qualquer profissão é prático quando se trata de fazer algo, no magistério não é diferente. Para Pimenta (2014) o aprender dentro da profissão, conforme a perspectiva de imitação, tem se mostrado uma constante. Neste processo, escolhe-se o que parece adequado, são acrescentados alguns novos aspectos, adaptando-se ao contexto no qual se está inserido. Para embarcar nas rotinas de sala de aula é necessário o uso de algumas técnicas que, por sua vez, visam desenvolver habilidades específicas. Porém, o processo educativo é muito amplo, complexo e inclui situações dinâmicas. Por isso, enquanto professor é imprescindível não apenas saber as técnicas, mas a utilização das mesmas nas diversas situações em que o ensino ocorre.

Em situações de estágio docente, Pimenta (2014) revela sobre o pânico, a desorientação e a impotência dos estagiários no convívio com o espaço escolar e registra, também, que são constantes os problemas com a falta de organização, de recursos materiais, de integração entre escola e aprendiz, além de indisciplina, violência, dentre outros.

Por outro lado, alguns educadores se deixam levar por uma simples armadilha. Achem que sabem e conhecem tudo, que a melhor maneira é aquela que estão fazendo e pronto (CORTELLA, 2014). A arrogância é um elemento muito perigoso na educação. Pessoas arrogantes não têm dúvidas e, em função disso, não inovam, não crescem, não avançam, só repetem. São incapazes de fazer o novo e caem no risco de repetir o velho. Mas, velho não é idoso. Idoso é alguém com bastante idade, enquanto que velho é quem pensa que já está pronto ou que não conseguirá mudar mais. Cortella (2014) enfatiza que os professores velhos reclamam, debatem, discordam e, principalmente, resmungam. Os tempos são outros: celular, *tablet*, boné... o perfil discente mudou, então é preciso adaptações pedagógicas nesta nova era. Hoje, ser flexível é condição imprescindível para a sobrevivência. Decididamente, resmungar não é a solução.

Buscando sintonia entre o pensar e o fazer docente, Alarcão (2011) descreve que o professor reflexivo baseia-se na capacidade de refletir sobre o que caracteriza o ser humano como criativo e não como um mero reprodutor de ideias e práticas ultrapassadas. E, por isso, o docente não pode agir sozinho, a escola precisa ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas e também ser reflexiva. Para ser eficaz, a reflexão deve ser sistemática nas suas interrogações e estruturante nos saberes que resultam. A mesma autora defende a metodologia de pesquisa-ação, que potencializa o processo educacional, pois tem caráter participativo, motivador e democrático, desencadeando na observação de experiências que, por sua vez, podem servir de guia para a exploração de novos saberes, conferindo à aprendizagem um caráter cíclico. Além da pesquisa-ação, outras estratégias podem contribuir no desenvolvimento da capacidade de reflexão, são elas: análise de casos, narrativas, elaboração de portfólios, grupos de discussão, entre outras. (ALARCÃO, 2011).

De forma geral, é necessário que o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, aventurar-se, o que de certa forma o imuniza contra o estilo de ensino bancário. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, e também a discussão do porque da existência destes saberes em relação ao ensino de alguns conteúdos específicos (FREIRE, 1996). Na maioria das vezes, a criatividade decorre da curiosidade e esta, por sua vez, resulta da impaciência diante do mundo que nos é apresentado, gerando ações vinculadas à aprendizagem. Quanto mais me assumo como sou e entendo as razões da forma do meu ser, mais me torno capaz de mudar. Então, já dizia Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”.

Comumente o verbo ensinar é tomado em duas dimensões: ação e resultado. Portanto, para ser efetivo, parece que tudo que o professor ensinar o aluno deve apreender. A disjunção desta visão fica evidenciada em pensamentos docentes do tipo: “eu ensinei, o aluno que não aprendeu”. Para Anastasiou et al. (2015) é preciso distinguir quais ações estão presentes na meta que estabelecemos ao ensinar; se for apenas “receber informação”, basta uma exposição oral; mas se a meta for apropriação do conhecimento pelo aluno, torna-se necessária a reorganização do planejamento pedagógico. Assim, surge o termo ensinagem, que, para a mesma autora, é a complexa relação entre professor e aluno, englobando a ação de ensinar e aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada, visando a construção do conhecimento a partir de vivências dentro e fora da sala de aula (ANASTASIOU et al., 2015).

A aprendizagem acontece de formas distintas, por imitação de um modelo, por repetição, por descoberta, por ensaio e erro, entre outras. Mas, ela dependerá do sujeito que apreende e do objeto de apreensão. O verdadeiro desafio docente consiste na abstração que se efetiva quando o educando é capaz de reconstruir, mentalmente, o objeto apreendido, associando ideias, enredando e chegando a dedução de consequências pessoais inéditas (ANASTASIOU et al., 2015).

Visando auxiliar os professores na busca pelo real aprendizado, Anastasiou et al. (2015) e Masetto (2012) sugerem várias técnicas ou estratégias para serem utilizadas durante as aulas, como: aula expositiva dialogada, *portfólio*, tempestade cerebral ou *brainstorming*, mapa conceitual, *Phillips 66*, grupo de verbalização e de observação, dramatização, seminário, estudo de caso, júri simulado, oficina (laboratório ou *workshop*), dentre outras.

O estudo teórico apresentado permite conjecturar a parte empírica da pesquisa, que buscará retratar uma realidade específica, direcionada para a educação profissional.

3 PRODUÇÃO DE DADOS: encaminhando a pesquisa

O objetivo principal deste estudo é, a partir das informações coletadas empiricamente e confrontadas com referenciais teóricos sobre o tema “ser professor”, efetuar uma análise quanti-qualitativa sobre aspectos pertinentes a carreira docente, especialmente no que tange aos “professores de primeira ensinagem”.

3.1 Contexto pessoal

Esta escrita é o resultado do trabalho de conclusão de curso a nível de especialização em Docência na Educação Profissional, cursado na Universidade do Vale do Taquari – Univates, situada em Lajeado/RS. A pesquisa foi realizada por meio de um questionário

virtual (*Google Forms*), junto aos professores do CEP (Centro de Educação Profissional) da Univates, e embasadas com referenciais teóricos sobre o assunto “ser professor”. O tema justifica-se no próprio autor que, tendo a aspiração de ser professor, buscou formação e qualificação nesta área. Por isso, a pesquisa visa, principalmente, coletar informações importantes ao docente em início de carreira e refletir sobre elas.

Com formação profissional fora da área do magistério, como a de muitos professores de cursos técnicos, incluindo o CEP, os aqui intitulados “professores de primeira ensinagem” sofrem mais do que alguns colegas na hora de iniciar o percurso docente, pois não tiveram disciplinas específicas de licenciatura. Neste momento, a única referência que existe são os seus ex-professores, dos quais tentam “copiar” o que julgam ser apropriado.

O conteúdo ou material a ser ensinado não é o maior dos problemas, pois normalmente o professor de educação profissional ministra aulas relacionadas ao seu curso de formação. Isto, por si só, já representaria um bom conhecimento sobre o assunto, mas ele vai além, estuda e prepara as aulas, o que aprimora sua cognição sobre a disciplina. As verdadeiras dificuldades estão relacionadas com o fato de lidar com as incertezas e com o novo quando exposto a uma classe de alunos, que parecem sempre perguntar aquilo que não sabe explicar direito.

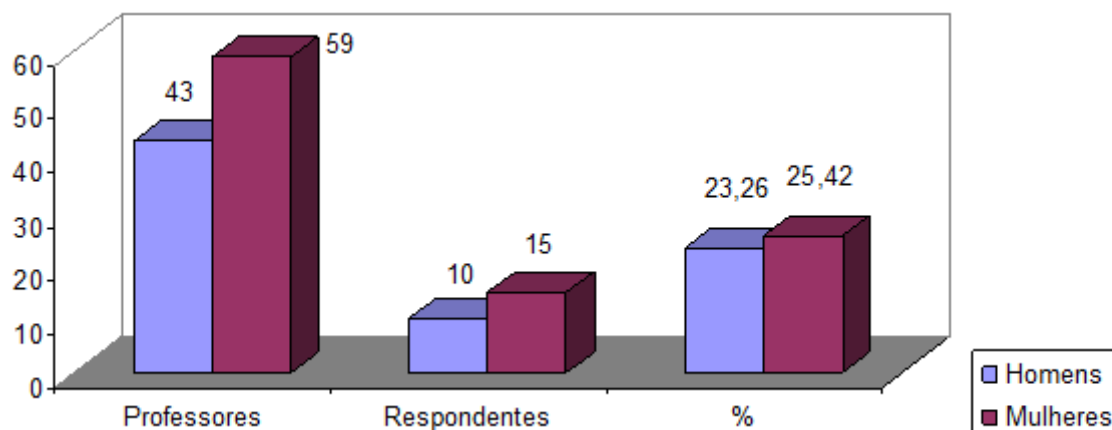
Este “professor de primeira ensinagem” considera fundamental a troca de experiências com os colegas que estão a mais tempo na lida pedagógica, de forma a partilhar bagagens de sucesso e também alertar os novatos sobre o que normalmente não funciona; além disso, é claro, tranquilizar os aprendizes, sanando dúvidas simples, que acabam tirando a concentração e despendendo energia.

Neste contexto, a seguir serão apresentados alguns dados resultantes da parte empírica da pesquisa, juntamente com ponderações consideradas pertinentes a esta discussão.

3.2 Conjuntura numérica observada

O formulário da pesquisa, um questionário composto por 19 itens, foi enviado de forma virtual aos 102 professores, 43 do sexo masculino e 59 do feminino, do Centro de Educação Profissional da Univates, Lajeado/RS. Destes, 25 responderam, sendo 10 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, representando um percentual de 24,51% de respondentes. Numericamente, esta distribuição entre homens e mulheres parece disforme, porém, percentualmente, são 23,26% dos professores homens que responderam e 25,42 % das professoras mulheres, ou seja, uma pequena diferença (GRÁFICO 1).

Gráfico 1 – Análise dos respondentes por sexo



Fonte: Do autor (2017).

Segundo as informações mais recentes encontradas no portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC), referentes ao Censo de 2007, na Região Sul do Brasil o número de mulheres professoras da educação básica representava mais de 80% do quadro docente; somente no ensino profissional que esta balança se invertia, sendo que o número de professoras naquele ano era de 5264, enquanto que o número de professores 5533. Desta forma, as mulheres em 2007 representavam 48,7% dos docentes do ensino técnico, enquanto que os homens representam 51,3% (BRASIL, 2007, texto digital). No Centro de Educação Profissional da Univates esta proporção se inverte: 57,8% dos docentes são mulheres, enquanto que 42,2% dos docentes são homens. Isto mostra que, na nossa realidade, as mulheres estão mantendo espaço, mesmo no campo do ensino técnico, onde estatisticamente lecionam mais homens.

Com relação a idade dos respondentes, foi classificada em três faixas: professores com até 40 anos de idade, professores com idade entre 40 e 50 anos e professores com mais de 50 anos. Desta forma, foi possível referir que a faixa onde se concentra o maior número de professores do CEP é com idade entre 40 e 50 anos, totalizando 14 professores (TABELA 1), um indicativo que permite classificar o grupo com “experiência de vida”.

Tabela 1 – Distribuição por faixa etária

Faixa etária	Nº de professores	%
Até 40 anos	9	36
Entre 40 e 50 anos	14	56
Mais que 50 anos	2	8

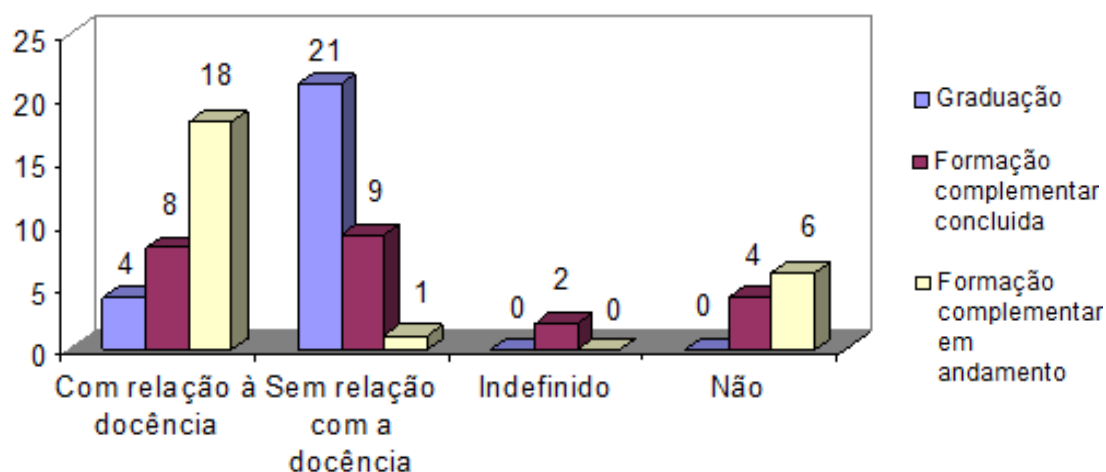
Fonte: Do autor (2017).

No quesito formação acadêmica, são apenas 4 dos professores respondentes que possuem formação em área da licenciatura, sendo que os demais, 21 professores, são graduados em cursos que não possuem enfoque pedagógico.

Quanto à formação complementar, os respondentes foram classificados em quatro grupos: com formação complementar concluída e em andamento; somente com formação complementar concluída; somente com formação complementar em andamento; e sem formação complementar concluída ou em andamento. A faixa na qual o maior número de professores respondentes se enquadrou foi a com formação complementar concluída e em andamento. Do total de respondentes, 76% possuem formação complementar em andamento, sinalizando o aperfeiçoamento constante do quadro de professores do CEP.

No Gráfico 2 foi efetuado um comparativo da formação dos professores na graduação, na formação complementar concluída e na formação complementar em andamento, todas relacionadas com a docência. Na graduação, a maioria dos professores não possui formação com enfoque pedagógico. Na formação complementar concluída, percebe-se que o número relacionado com a carreira docente é similar ao número de formações não relacionadas à mesma. Porém, na formação complementar em andamento, é visível o aumento acentuado na busca por formação relacionada à docência.

Gráfico 2 – Comparação por formação relacionada à docência



Fonte: Do autor (2017).

Os docentes respondentes também foram classificados de acordo com o tempo de atividade na docência. Neste caso, foram definidas quatro faixas: menos de 5 anos de atuação; atuando de 5 até 10 anos; atuando de 10 até 15 anos; e atuando mais de 15 anos. A distribuição foi bastante homogênea, com maior concentração nas duas primeiras faixas (TABELA 2).

Tabela 2 – Ordenação por tempo de docência

Tempo de docência	Nº de professores
Menos que 5 anos	7
De 5 à 10 anos	7
De 10 à 15 anos	6
Mais de 15 anos	5

Fonte: Do autor (2017).

Ao confrontar o resultado das Tabelas 1 e 2, percebe-se que o grupo de professores do CEP se concentra na média de 45 anos, com até 10 anos em sala de aula, ou seja, a experiência docente é inferior ao possível período trabalhista (considerando-se a possibilidade de assumir-se como trabalhador efetivo a partir dos 23 anos de idade).

Todos os docentes respondentes do questionário informaram que, atualmente, estão exercendo a função de professor em algum dos cursos do CEP, como: Técnico em Informática, Técnico em Manutenção Automotiva; Técnico em Administração; Técnico em Segurança do Trabalho; Técnico em Química; Técnico em Alimentos; dentre outros. Mas, dos 25 respondentes, 22 possuem outra ocupação profissional além da docência, exercendo diferentes funções, como: Instrutor em projetos de cabeamento estruturado e redes de fibra; Advogada; Gerente de locações e condomínios; Engenheiro de segurança do trabalho; Área comercial; Consultoria na gestão de pessoas; Jornalista e vendedora; Coordenador de TI; Nutricionista; Enfermeira; entre outras.

Especificamente sobre o “ser professor”, foi solicitado aos respondentes que fizessem uma autoavaliação como docentes, sendo que as notas ficaram entre 6 e 9, com maior concentração (60%) na nota 8 (TABELA 3). As respostas vinculadas a esta nota foram justificadas com diferentes argumentos, como: proposta de práticas pedagógicas com aprendizagem significativa, nota atribuída nas avaliações da Univates, dinâmicas e temas contemporâneos, *feedback* dos alunos, aulas diversificadas, associação teoria e prática, presença de inovações no ensino, coragem frente aos desafios, aproveitamento de críticas para qualificação do trabalho, estudos constantes, e outros.

Tabela 3 – Resultados da auto-avaliação por nota

Nota	Nº de professores
Até nota 7	3
Nota 8	15
Nota 9	7

Fonte: Do autor (2017).

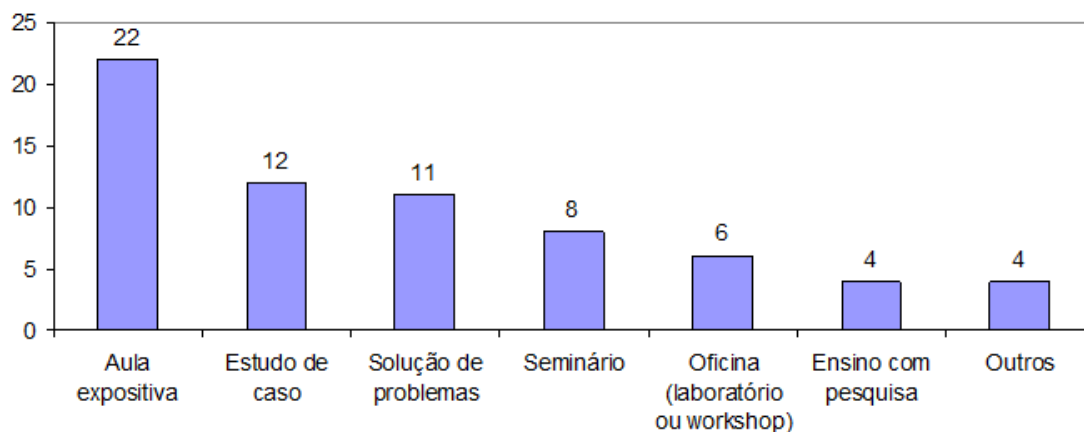
A maior parte dos professores respondentes que se auto avaliou com nota 8, ao justificar, demonstrou preocupação em contribuir com a boa formação dos alunos, buscando conhecimentos, habilidades, metodologias e recursos para tal. Ao mesmo tempo, em muitas citações, reconhecem que ainda há espaço para melhorar. Analisar a qualificação do trabalho docente é o que estará norteando a sequência desta escrita.

3.3 Investigando o fazer pedagógico dos entrevistados

O questionário utilizado para a parte empírica desta pesquisa também serviu para coletar dados sobre a performance dos entrevistados enquanto professores. Neste sentido, buscou-se explorar alguns aspectos, como: estratégias de ensino, dificuldades no início da carreira e observações livres.

Quanto às estratégias de trabalho mais usadas pelos professores do CEP, a mais citada foi “aula expositiva”, com adesão de 22 dos 25 respondentes. Em segundo lugar a estratégia “estudo de caso”, com 12 citações. O terceiro lugar ficou com “solução de problemas”, com 11 votos. Já na sequência, quarto, quinto e sexto lugares, com 8, 6 e 4 votos, respectivamente, ficaram as estratégias “seminário”, “oficina (laboratório e *workshop*)” e “ensino com pesquisa”. A opção “outros” contabilizou 4 marcações (GRÁFICO 3).

Gráfico 3 – Estratégias de trabalho mais usadas em sala de aula



Fonte: Do autor (2017).

A aula expositiva ainda é a estratégia de trabalho mais adotada pelos respondentes, seguida de estudo de caso e solução de problemas. Percebe-se a busca de inclusão das metodologias ativas, algumas citadas no referencial teórico (parte final do item 2). Sob esta ótica, parece haver interesse em diversificar e tornar o ensino mais atraente e próximo dos discentes.

O professor, ao aceitar um novo desafio, precisa preparar-se bem, associando a teoria à prática sempre que possível, aproximando à realidade dos alunos. O uso de metodologias diversificadas é muito importante, mas deve ser mediado de forma eficaz pelo professor, para cumprir sua função. No mais, é o tempo e a prática que permitem a construção de projetos de disciplinas mais interessantes e, de fato, transformadoras, ao custo de muita dedicação e desejo do educador.

A pergunta final versou sobre as dificuldades encontradas pelos professores no início de suas carreiras como docentes. 21 das 25 respostas foram relacionadas às dificuldades de âmbito pessoal, como: falta de experiência, medo de errar, pouco preparo para lidar com o cotidiano escolar, insegurança, preocupação de fazer o aluno aprender e atender às expectativas dos mesmos, dificuldades no planejamento das atividades, questões burocráticas da vida docente, pouco conhecimento sobre metodologias de ensino e aprendizagem, falta de didática, dificuldade na adoção de processo avaliativo justo, dentre outros. Estas dificuldades encontradas no início da carreira podem ter sua origem na formação acadêmica, lembrando que, conforme já informado, apenas 4 dos 25 respondentes possuem formação em cursos ligados a área de licenciatura.

Por fim, no mesmo questionário ainda foi disponibilizado um espaço para observações livres, onde foram registradas várias considerações que os professores respondentes avaliaram como importantes. Segue, na sequência, um excerto que resume o conteúdo destas valiosas contribuições.

A grande maioria dos alunos não estão preparados para atingir as suas próprias metas pessoais (alguns nem sabem o que querem). Não adianta preparar uma aula linda e maravilhosa na sua concepção, se os alunos não conseguem acompanhar. Sugestão: reserve um tempo e observe, tente conhecer ao máximo os seus alunos, assim conseguirás moldar e preparar uma aula que seja mais adequada para eles, conseguindo possivelmente resultados melhores, do que nas aulas que você julgava estarem maravilhosas. Divida seu conhecimento com o aluno, de maneira com que ele entenda a mensagem que estás tentando passar a eles (se for o caso, desenhe) (PROFESSOR 3).

A partir da apresentação da proposta, dos dados produzidos pelo questionário e dos referenciais teóricos utilizados, a parte final desta escrita se dispõe a apresentar algumas observações resultantes do processo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração e desenvolvimento desta pesquisa foi importante, não apenas para identificar o perfil dos professores do Centro de Educação Profissional da Univates, mas

também, para trazer informações sobre a docência, tanto no que se refere aos referenciais teóricos quanto aos resultados oriundos do questionário utilizado.

Para os respondentes da pesquisa, a maior parte das dificuldades é encontrada no início da carreira docente e diz respeito ao âmbito pessoal, sinalizando a importância de uma melhor preparação neste sentido. Como a maioria dos docentes entrevistados não possuía formação acadêmica voltada para a área da licenciatura, este pode ser o principal motivo para os percalços descritos.

Com relação a qualificação docente, o curso de pós-graduação em Docência na Educação Profissional, ao qual este trabalho está vinculado, é uma ótima opção de preparação do professor, pois aborda o uso de ferramentas, técnicas e estratégias importantes, que facilitam e enriquecem o exercício da ensinagem.

Na análise do questionário utilizado, percebe-se que muitos docentes do CEP não se consideram simples “transmissores de conhecimento”. Existe uma grande preocupação de atender às necessidades dos alunos, buscando, sempre que possível, aliar teoria e prática, construindo o saber de forma conjunta, de modo a trazer mais “realidade” no desenrolar dos assuntos estudados e também, de certa forma, falar a “linguagem” dos alunos. Esta abordagem se torna um catalisador no processo de ensinagem, pois possibilita ao aluno visualizar e vislumbrar o uso dos conceitos e conteúdos estudados em seu dia a dia, facilitando muito o aprendizado. Esta percepção é de grande valia aos “professores de primeira ensinagem”.

A opção pelo ingresso na docência, a primeira aula a ser ministrada, sempre é um desafio descomunal. Portanto, quanto mais preparado estiver, melhor. É também fundamental que o professor conheça bem o conteúdo a ser ministrado, para sanar dúvidas no transcorrer da aula. Mas, ao mesmo tempo, não pode cair na sarcástica arrogância de que tudo sabe.

Para finalizar, almeja-se fazer deste um texto de apoio aos diversos profissionais que, de repente, percebem-se na docência. A partir das informações apresentadas, vislumbrou-se desmistificar muitos aspectos pertinentes a carreira docente, especialmente no que tange aos “professores de primeira ensinagem”.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª edição. São Paulo: Cortez editora, 2011.

ANASTASIOU, L. et al. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10ª edição. Editora Univille, 2015.

AZEVEDO, M. da C. **O trabalho do professor formador: o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia**. Tese Doutorado. Programa Pós-graduação em Educação. USP: São Paulo, 2015. Disponível em: <flacso.org.br/files/2017/07/MARIA_DA_CONCEICAO_AZEVEDO_rev.pdf>. Acesso em: 28/08/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Censo do Professor**. 2007. Texto digital. Disponível em: <portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>. Acesso em: 10/08/2017.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez editora, 2014.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KARNAL, L. **Conversas com um jovem professor**. *E-book*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

NÓVOA, A. et al. **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote Ltda. 1992.

_____. **Vidas de professores**. Porto Editora. 2ª edição, 2007.

PIMENTA, S. et al. **Estágio e docência**. 7ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

TARDIF, M. et al. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 7ª edição, 2012.